

# A PERCEPÇÃO DE PAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMOS EM TORNO DA INCLUSÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

## THE PERCEPTION OF PARENTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM ABOUT SCHOOL INCLUSION

Recebido em: 11/09/2023


Reenviado em: 20/02/2024

Aceito em: 29/02/2024


Publicado: 25/03/2024

Wilian Gomes da Silva<sup>2</sup> 

Universidade Luterana do Brasil

Gabriel Henrique Jacques<sup>3</sup> 

Universidade Luterana do Brasil

Aline Groff Vivian<sup>4</sup> 

Universidade Luterana do Brasil

André Guirland Vieira<sup>5</sup> 

Universidade Luterana do Brasil

**Resumo:** O autismo, conforme manuais de classificações diagnóstica, é caracterizado enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento cuja sintomatologia se apresenta nas esferas da linguagem, comportamento e socialização. Tal diagnóstico modifica as relações familiares, produzindo um trabalho de luto ante ao filho imaginado, desenhando, por extensão, os caminhos possíveis e impossíveis à escolarização. Este artigo investiga as percepções de pais de crianças e adolescentes com autismos acerca da inclusão no Ensino Regular de uma escola da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Participaram do estudo sete pais que possuíam filhos matriculados na instituição de ensino. Lançou-se mão de dois instrumentos para a coleta de dados, a saber: ficha de dados sociodemográficos e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Após, o *corpus* teórico foi analisado a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin, com auxílio do software *MAXQDA*. Se adotou, como referencial teórico, pressupostos oriundos dos estudos psicanalíticos em diálogo com a educação. Os resultados sinalizaram para impactos emocionais nos pais ante situações de exclusão social, afetando sobremaneira a interação destes com o meio social. Por outro lado, apontam ser a escola um espaço importante para o desenvolvimento socioemocional dos alunos com autismo e suporte frente aos seus percursos.

**Palavras-chave:** Autismo; Inclusão Escolar; Pais; TEA.

<sup>1</sup> Artigo produzido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde, Desenvolvimento Humano e Sociedade da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS. Psicólogo Clínico e Hospitalar do Hospital Universitário de Canoas/RS (HU). E-mail: [wilian.silva@rede.ulbra.br](mailto:wilian.silva@rede.ulbra.br)

<sup>3</sup> Aluno do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS. E-mail: [gabrieljacques6@rede.ulbra.br](mailto:gabrieljacques6@rede.ulbra.br)

<sup>4</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Desenvolvimento Humano e Sociedade e do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS. E-mail: [aline.vivian@ulbra.br](mailto:aline.vivian@ulbra.br)

<sup>5</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Desenvolvimento Humano e Sociedade e do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS. E-mail: [andre.vieira@ulbra.br](mailto:andre.vieira@ulbra.br)

**Abstract:** Autism, according to diagnostical manuals of mental disorders, is characterized as a neurodevelopmental disorder whose symptoms present in the spheres of language, behavior and socialization. Such a diagnosis changes family relationships, producing a work of mourning for the imagined child, outlining, by extension, the possible and impossible paths to schooling. This article investigates the perceptions of parents of children and adolescents with autisms regarding inclusion in Regular Education at a school in the Metropolitan Region of Porto Alegre/RS. Seven parents who had children enrolled in the educational institution participated in the study. Two instruments were used to collect data, namely: sociodemographic questionnaire and semi-structured interview guide. The interviews were recorded and transcribed in full. Afterwards, the theoretical *corpus* was analyzed based on the assumptions of Bardin's Content Analysis, with the help of the MAXQDA software. As a theoretical framework, assumptions originating from psychoanalytic studies in dialogue with education were adopted. The results indicated emotional impacts on parents in situations of social exclusion, greatly affecting their interaction with the social environment. On the other hand, it pointed out that school is an important space for students' socio-emotional development and support in their paths to be crossed.

**Keyword:** Autism; School Inclusion; Parents; TEA.

## INTRODUÇÃO

O autismo, hoje, é caracterizado como um transtorno de ordem neurodesenvolvimental à luz dos manuais diagnósticos e estatísticos do campo da medicina; há, no autismo, o comprometimento – ou não - de diferentes domínios, a saber: a linguagem, a reciprocidade socioemocional (incluindo interações sociais) e o comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Para além de certa descrição diagnóstica, compete a nós o caminho de despatologizar as infâncias e adolescências, produzindo alternativas como resposta à medicalização do sofrimento psíquico nessa importante fase da vida. Subverter as leituras que, calcadas na dimensão do *déficit* ou da não possibilidade, podem vir a produzir efeitos iatrogênicos na vida desses sujeitos (BERNARDINO, 2007; SILVA; MODESTI, 2021).

Logo, neste artigo, tomaremos o autismo enquanto uma possibilidade de ser – dentre as tantas possíveis –, subvertendo o olhar adaptacionista que recai sobre estes quando se trata de falar sobre os percursos clínicos, escolares e laborais. Enquanto conceito, precisa ser historicizado (VASQUES, 2008). No que diz respeito ao letramento legal – que garante e efetiva direitos – os documentos norteadores pouco dialogam entre si. Rasuras, bem como pontos de partida e chegada, parecem, por vezes, não serem consensos na literatura e nos debates empreendidos (VASQUES *et al.*, 2013).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), o autismo é entendido como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); nas cartilhas orientativas do trabalho clínico-escolar, este ora se apresenta enquanto deficiência, ora como condição singular – dialogando, em certa medida, com os pressupostos da Reforma Psiquiátrica (BRASIL, 2015; 2014). Lentes que, em tese,

Página 2 de 22

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i1.874>

pouco dizem sobre aqueles que adentram o terreno escolar (VASQUES, 2008). O diagnóstico de uma desordem psíquica ou orgânica abala as certezas, minimamente asseguradas, do futuro. Situação esta que se estende às outras esferas da vida social, onde a certeza antecipada cede espaço para a dúvida (JERUSALINSKY, 2016).

A inclusão escolar de tais crianças e adolescentes configura um marco decisivo na vida do aluno que, por alguma razão, atravessa impasses em sua constituição. Sendo a família o primeiro espaço de acolhimento e inclusão desse sujeito, não raramente os pais/responsáveis se veem frente ao trabalho de elaboração do luto frente o diagnóstico – ou sua possibilidade. Lançados ao desamparo, precisam se reposicionar diante do filho e do mundo (CONSTANTIDINIS *et al.*, 2018; FADDA; CURY, 2019; FREUD, 1914/1996; HOFZMANN *et al.*, 2019).

Pensando nisso, o presente trabalho tem por objetivo investigar as percepções dos pais acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola regular de ensino em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, contando com a participação de sete pais com filhos com diagnóstico e/ou hipótese diagnóstica de autismo matriculados na escola. Para a produção dos dados, foram realizados o preenchimento de um questionário de entrevista e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos contidos na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Justifica-se a relevância social e acadêmica deste escrito a partir da escassez de literatura existente que abarque a díade escola-família enquanto parceiros nos processos desenvolvimentais e subjetivos dos alunos-filhos<sup>6</sup> (CABRAL; MARIN, 2017). A presente pesquisa nos possibilita verificar quais as representações e discursos mobilizados pelos pais – enquanto atores sociais e políticos – ante ao papel da escola na facilitação, ou não, da inclusão escolar e social de crianças e adolescentes com autismos.

Assim, apresentamos, primeiramente, os fundamentos metodológicos utilizados na condução do estudo, bem como as estratégias de produção dos dados e sua posterior análise.

---

<sup>6</sup> Realiza-se uma observação, neste ponto do texto, no que se refere aos eixos desenvolvimentais e subjetivos. Tomamos as palavras de Bernardino (2004) para situar sua discussão em torno de movimentos síncronos (desenvolvimentais) e assíncronos (subjetivos e estruturantes) enquanto recursivos entre si. Ou seja, releva-se a fundamental importância de um aparato orgânico para a constituição do sujeito, levando em consideração, também, a importância da palavra, da linguagem e do imaginário parental para lançar o pequeno bebê em dado lugar no laço social. Por laço social, entendemos os diferentes campos de inserção e participação, podendo ser o trabalho, a escola, a Igreja, a família, a participação cidadã.

Após, debruçamo-nos – dentro de certo recorte – sobre os resultados oriundos do estudo, situando as falas produzidas no campo do território escolar. Por fim, a discussão dos achados se apresenta alicerçada nos pressupostos oriundos dos estudos psicanalíticos em diálogo com a educação.

## MÉTODO

O presente estudo é de natureza qualitativa e exploratória, em que não há a intenção de produzir dados estatísticos e/ou numéricos que expliquem dado fenômeno, mas sim compreender, a partir de determinada realidade, como dado objeto de estudo circula no laço social, configurando as práticas e discursos daquela comunidade, que, no caso deste trabalho, é a escolar. Para atingir os fins propostos, os autores produziram diferentes instrumentos que pudessem, de um modo ou outro, responder ao problema de pesquisa: quais as percepções dos pais acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola regular de ensino em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS? A pesquisa contou com a participação de sete familiares, selecionados por acessibilidade<sup>7</sup>. Como critérios de inclusão, foram cooptados pais que tivessem filhos com diagnóstico e/ou hipótese diagnóstica de autismo e cujos filhos estivessem matriculados na respectiva escola. Além disso, deveriam ser maiores de 18 anos e consentir com a participação na pesquisa. As ressonâncias e transferências produzidas no encontro com os familiares foram registradas em diário de campo, vide observação-participante (KROEFF *et al.*, 2020; SANTOS, 2021).

Para tanto, foi formulado um questionário sociodemográfico, na intenção de mapear o perfil dos participantes do estudo. Nesse instrumento, solicitou-se aos pais o preenchimento de informações atinentes à composição familiar, ao acesso aos sistemas de saúde e educação, ao gênero, à escolaridade, ao acompanhamento na rede territorial, etc. Para a construção do itinerário de entrevista, os autores construíram um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo sete perguntas norteadoras, conforme demonstrado no Quadro 1:

---

<sup>7</sup> Cabe salientar que a metodologia de seleção realizada foi “bola de neve”. Segundo Dewes (2013), tal metodologia possibilita a indicação, por parte dos entrevistados, de outros potenciais informantes. Frente ao contexto apresentado – o escolar – tal processo foi fundamental para se chegar ao número de participantes aqui exposto.

QUADRO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1	Gostaria que você se apresentasse e contasse sua vivência e conhecimentos relacionados a crianças e adolescentes com autismo.
2	Qual o seu entendimento sobre os autismos?
3	Como ocorreu o processo do diagnóstico de seu filho(a)? E o que mudou a partir disso?
4	Você participa de coletivos de familiares de pessoas com autismos? Se sim, como se deu essa entrada? Se não, o que pensa a respeito de tais coletivos?
5	Seu/sua filho(a) frequenta a escola? Se sim, como se deu este processo (da matrícula até a frequência no espaço escolar)? Se não, conte os motivos de o mesmo não estar frequentando a escola.
6	Como você percebe o desenvolvimento de seu/sua filho(a) e o papel da escola nesse processo?
7	Com o ingresso na escola, como você percebe as mudanças (comportamentais, relacionais etc.) no ambiente familiar?

Fonte: os autores.

Findado o processo de produção de dados e transcritas as entrevistas, a análise dos dados foi operacionalizada a partir dos pressupostos presentes na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Para a autora, a análise dos resultados se inicia a partir de um processo preliminar de exploração dos dados obtidos (pré-análise), seguida de uma sistemática de codificação de trechos das entrevistas. Isso é seguido, por sua vez, pela terceira etapa: a categorização. Nessa última fase, trechos das entrevistas são categorizados por verossimilhança, ou seja, unidades homogêneas quanto ao seu conteúdo. Para a execução desse processo, os autores utilizaram o *software* MAXQDA (2021), permitindo melhor visualização e organização dos documentos. Tal estratégia possibilitou a criação, automatizada, após análise, de uma Matriz Interativa de Segmentos, dando a ver e compreender, dinamicamente, os trechos, páginas e qual participante verbalizou tal conteúdo.

Outrossim, importa ressaltar que, para fins de resguardo das identidades dos participantes e dos nomes citados nas falas, estes foram suprimidos e substituídos por nomes fictícios. Para fins de identificação dos familiares participantes, recorreu-se à representação destes pela letra “F” seguido do número cardinal correspondente. Logo, assim ficou: F1, F2, F3, F4, F5, F6 e F7.

A construção deste artigo se baseou-se em um projeto de investigação iniciado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Desenvolvimento Humano e Sociedade da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), contando com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) pelo Parecer nº 5.729.837, CAEE nº 63980122.3.0000.5349. Estudos anteriores, recortando a experiência docente no trabalho de inclusão, utilizando o mesmo referencial teórico, foram produzidos no âmbito deste percurso:

Página 5 de 22

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i1.874>



um durante o mestrado (SILVA; VIVIAN; VIEIRA, no prelo) e outro durante a finalização do curso de Psicologia (SILVA; MODESTI, 2021).

Visando os respaldos éticos da pesquisa com seres humanos, os participantes tiveram acesso, na íntegra, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao Termo de Autorização para Uso de Voz (TAUV), com vistas à leitura e apreciação, com posterior assinatura e aceite para a participação no estudo. Os ambientes da sala dos professores, orientação pedagógica e sala de recursos foram utilizados para a realização das entrevistas, as quais foram gravadas a partir de dispositivo telefônico, com gravador embutido, e, posteriormente, transcritas na íntegra. A coleta ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2023, e as entrevistas tiveram duração média de 21 minutos. No tópico seguinte, serão descritos o perfil dos entrevistados e os percalços e percursos dos pesquisadores no território escolar, articulando tais achados as considerações da literatura científica pertinente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?**

Participaram desta etapa do estudo sete familiares que possuíam filhos com diagnóstico de autismo – entre crianças e adolescentes – e que estavam, no momento, matriculados na instituição regular de ensino. Em sua totalidade, eram mulheres, mães e “do lar” (n = 5). Somente uma delas exercia atividade como “costureira”. Um pai, em conjunto com a mãe, participou da entrevista. Das seis mulheres participantes, duas possuíam Ensino Fundamental incompleto, duas tinham Ensino Fundamental completo e as outras duas possuíam, respectivamente, Ensino Médio incompleto e Ensino Superior incompleto. Três famílias possuíam acesso ao Benefício de Prestação Continuada para Pessoas com Deficiência (BPC/PcD) do Governo Federal. Quatro famílias já possuíam passagem de atendimento nos órgãos de Assistência Social, a saber: Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), sendo este último voltado para o atendimento a pessoas em situação de violação de direitos.

Nenhum dos participantes se declarou pessoa com deficiência. Quanto à autodeclaração de cor, duas se declararam como pretas, uma de cor parda e quatro de cor branca. O acesso às redes de Saúde e Educação, conforme autorrelato, ocorreu na esfera pública. Somente o casal de participantes (F1 e F2) referiu que, dada à morosidade no acesso aos tratamentos do filho, costumam pagar alguns exames e consultas médicas. A faixa etária de idade variou entre 25 e

48 anos. A Figura 1 demonstra o aqui relatado, constando, por sua vez, outros elementos coletados no questionário sociodemográfico.

FIGURA 1 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES – FAMILIARES

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS - FAMILIARES							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Idade	48	38	49	25	38	34	35
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Orientação Sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
Pessoa com Deficiência	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Cor	Preta	Preta	Branca	Branca	Parda	Branca	Branca
Grau de Parentesco	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Nº de Filhos	4	1	3	3	2 (gêmeos)	1	3
Composição Familiar	Reside com esposo e filho	Reside com esposa e filho	Reside com esposo e os três filhos	Reside com esposo e os três filhos	Reside com a mãe e os filhos gêmeos	Reside com esposo e filho	Reside com dois filhos
Acompanhamento na Rede Socioassistencial	Não	Não	CRAS	CRAS	CRAS e CREAS	Não	CRAS
Filho recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC)	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Família Beneficiária de Programa de Transferência de Renda (Auxílio Brasil/Bolsa Família)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Filhos Frequentam escola? (Idade/Ano)	Sim (12, 5º ano)	Sim (12, 5º ano)	Sim (14, 6º ano; 11, 5º ano; 18, 3º ano EM)	Sim (8, 1º ano; 3, não frequenta escola; 6, 1º ano)	Sim (15, 9º ano; 15, 8º ano)	Sim (12, 5º ano)	Sim (9, 3º ano; 3, não frequenta escola; 18, 2º EM)
Acesso ao Sistema de Saúde	Privada	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Acesso ao Sistema de Educação	Mista	Mista	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Ocupação/Profissão	Do lar	Serviços Gerais	Do lar	Do lar	Costureira	Do lar	Do lar
Formação/Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Graduação Incompleta	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto
Tempo de Atuação Profissional	Não se aplica	3 anos	Não se aplica	Não se aplica	2 anos	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: os autores.

## CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O QUE SE PRODUZIU?

Para a construção dos resultados da pesquisa, retomamos algumas balizas que guiaram os pesquisadores na categorização das entrevistas. Em um primeiro momento, foi feita a leitura fluida das transcrições, sem ater-se aos conteúdos destas. A partir disso, algumas hipóteses, referendadas pela literatura consultada, começaram a ser construídas. Desse primeiro encontro com o texto transcrito, os pesquisadores formularam, em um segundo momento, a decodificação das falas em **Categorias Iniciais** e, como desdobramento destas, em **Subcategorias**, representando a inserção de um texto-excerto com certa verossimilhança à categoria inicial, porém com algum conteúdo a mais e que se destacava da primeira categorização geral. Logo, foram propostas quatro Categorias Iniciais e 16 Subcategorias, conforme Quadro 2.

QUADRO 2 - CATEGORIAS INICIAIS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS INICIAL	SUBCATEGORIAS
1. Mudanças frente à escolarização	1.1 Ajustes na escola para permanência do aluno em sala de aula; 1.2 Horário adaptado; 1.3 Interesses específicos; 1.4 Cenas de exclusão; e 1.5 Afastamento do convívio social.
2. Coletivo de pais	2.1 Rede de apoio e familiar limítrofe; 2.2 Sofrimento emocional dos responsáveis ante manejo e cuidados; e 2.3 Impactos emocionais ante a matrícula na Escola Regular.
3. Diagnóstico	3.1 Primeiros sinais de atraso no desenvolvimento; 3.2 Questionando o saber: será que ele é?; 3.3 Impactos ante ao diagnóstico; 3.4 Alterações interacionais; 3.5 Retirada da medicação; e 3.6 Sexualidade.
4. Adaptações e o lugar do especialista	4.1 Entendimentos sobre o autismo; e 4.2 Pedagogias sobre o autismo.

Fonte: os autores.

Dessa leitura inicial, percorreu-se um segundo momento. Com a Matriz Interativa de Segmentos gerada e seguida da categorização inicial, uma nova leitura foi efetuada. Dessa leitura, as Categorias Iniciais e Subcategorias foram agrupadas em quatro **Categorias Intermediárias**, sendo: 1) Percepção dos familiares acerca da escolarização dos filhos com autismos, 2) Adaptações e dificuldades da escola diante do autismo, 3) Impactos emocionais em familiares e crianças/adolescentes com autismo frente aos processos de in/exclusão e 4) Pedagogias do autismo em torno do diagnóstico.

Dessa segunda leitura, fez-se necessária uma terceira, visando atender as orientações postuladas por Bardin (2016). Nessa terceira e última leitura, os dados oriundos das categorizações intermediárias foram relidos e relançados a compor duas **Categorias Finais**. São elas: 1) *“Nas outras, nunca teve esse negócio pra perguntar como é que ele tá”*: a percepção de familiares ante os processos de in/exclusão e; 2) *“Ele tem evoluído bastante”*: o olhar dos familiares para a escola. Para fins ilustrativos, será apresentado o processo realizado pelos pesquisadores em dois quadros (Quadro 3 e Quadro 4). No Quadro 4, para além das categorizações, descreve-se, também, os conteúdos nelas constantes, compondo, portanto, a descrição das Categorias Finais emergentes.



### QUADRO 3 - CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

Categorias Iniciais e Subcategorias (Agrupamento)	Categorias Intermediárias
1. Mudanças frente à escolarização; 1.4 Cenas de exclusão; 1.5 Afastamento do convívio social; e 1.3 Interesses específicos.	1. Percepção dos familiares acerca da escolarização dos filhos com autismo
1.1 Ajustes na escola para permanência do aluno em sala de aula; e 1.2 Horário adaptado.	2. Adaptações e dificuldades da escola diante do autismo
2. Coletivo de pais; 2.1 Rede de apoio e familiar limítrofe; 2.2 Sofrimento emocional dos responsáveis ante manejo e cuidados e; 2.3 Impactos emocionais ante a matrícula na Escola Regular; 3. Diagnóstico; 3.1 Primeiros sinais de atraso no desenvolvimento; 3.2 Questionando o saber: será que ele é?; 3.3 Impactos ante ao diagnóstico; 3.4 Alterações interacionais; 3.5 Retirada da medicação; e 3.6 Sexualidade.	3. Impactos emocionais em familiares e crianças/adolescentes com autismo frente aos processos de in/exclusão
4. Adaptações e o lugar do especialista; 4.1 Entendimentos sobre o autismo; e 4.2 Pedagogias sobre o autismo.	4. Pedagogias do autismo em torno do diagnóstico

Fonte: os autores.

### QUADRO 4 - CATEGORIAS FINAIS

Categorias Intermediárias	Categoria Final	Descrição
2. Adaptações e dificuldades da escola diante do autismo; 3. Impactos emocionais em familiares e crianças/adolescentes com autismo frente aos processos de in/exclusão.	<i>“Nas outras, nunca teve esse negócio pra perguntar como é que ele tá”</i> : a percepção de familiares ante os processos de in/exclusão	Nessa categoria, estão condensadas falas que versam sobre a percepção dos familiares em torno da inclusão de seus filhos, estando narradas cenas de exclusão e de aberturas para a aprendizagem. Constam, também, trechos que falam dos embaraços vividos pelos pais ante negativas e impasses quando da matrícula na escola regular.
1. Percepções dos familiares acerca da escolarização dos filhos com autismo; 4. Pedagogias do autismo em torno do diagnóstico.	<i>“Ele tem evoluído bastante”</i> : o olhar dos familiares para a escola	Nessa categoria, estão presentes falas que falam do olhar dos familiares perante a escola, situando as adaptações realizadas e as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, bem como as compreensões singulares em torno do autismo. Apresenta, também, as redes de apoio mobilizadas e as aprendizagens tecidas no encontro com outros familiares que experienciam a realidade de ter um(a) filho(a) autista.

Fonte: os autores.

Na próxima seção, nos ateremos a descrever e apresentar aos leitores os conteúdos emergentes dessa análise, situando as percepções dos familiares em torno da inclusão escolar de seus filhos.

## **DO ENCONTRO (DES)ENCONTRADO: CIRCULANDO PELO ESPAÇO ESCOLAR**

Nas margens da pesquisa, os encontros e desencontros produziram fissuras entre a teoria propriamente dita e o que pulsa na escuta do singular. A emergência de teorias generalistas e simplificativas, por vezes, parece não dar conta da complexidade que é ser humano (JERUSALINSKY, 2015). Entre o espaço vivo-mortificado da escola e os confins da sala de aula, escutamos ditos pais a partir do particular de cada um. Histórias marcadas por sofrimento, militância e asseguramento dos direitos básicos aos seus filhos e filhas. Desses trajetos, perdas e ganhos se produziram. Aberturas e fechamentos se fizeram necessários.

Freud (1914/1996) já assegurava em seu texto, *Introdução ao Narcisismo*, o primordial efeito suscitado pelo enlace social na constituição da subjetividade humana. O nascimento de uma criança – ou melhor, sua imaginarização no plano do que é pensado pelo casal parental – lança-os a uma produção discursiva em torno do *infans*. Este, antes mesmo de nascer, já se encontra destinado a uma dinâmica familiar e, por conseguinte, alicerçado a certo *locus* da estrutura social (cultura) (LAZNIK, 2021). Para Bernardino (2007), desse lugar caberá ao sujeito responder ou rechaçar ditos significantes lançados pelos seus primeiros objetos de amor.

Escutar pais e mães no contexto educativo está para além de pensarmos somente na percepção destes em torno da aquisição de habilidades lógico-matemáticas e linguísticas por parte de crianças. Implica, antes de tudo, demarcar lugares e interditos, permitir permeabilidades e novas formas de lidar com inédito e o (im)possível. Atento aos movimentos complexos da vida social e psíquica, é preciso se interrogar: que lugar tem a escola para esses pais? Que marcas produziram a escola em suas vidas? Depois do núcleo familiar (MAPELLI *et al.*, 2018), a escola é o lugar onde será possível aceder aos objetos produzidos pela sociedade. É na escola que o educando poderá se apropriar do discurso coletivo, fazendo-o circular. Além disso, é nesse espaço de coletividade que se assegurará, minimamente, a inscrição do sujeito na ordem do pacto civilizatório – com suas leis, interditos e arejamentos (PEREIRA, 2012).

Nas conversações com os pais de nossa pesquisa, experimentamos o desamparo, a impotência e a revolta. Alertados pelo fenômeno da transferência (FREUD, 1912/1996), servimos de suporte e acolhimento ante ao não dito. Dentre os significantes que circularam estão as dificuldades de acesso às políticas públicas em Saúde e Educação, bem como as cenas de exclusão e preconceito, as quais tomaram a tônica das narrativas. Entre ambivalências afetivas e mal-estar, os pais trouxeram, em seus relatos, o descaso para com seus filhos e filhas. Por outro lado, encontraram na escola um lugar possível rumo à emancipação e desalienação.

Da passividade à atividade, as diferentes vozes aqui representadas clamam e apelam ao poder público pelo estabelecimento de assistencialização equânime e integrada, na intenção de favorecer e fortalecer o cuidado e a atenção à saúde e escolarização dos sujeitos autistas. Nos tópicos a seguir, endereçamos o espaço ao conjunto de vozes que constituíram o *corpus* deste trabalho.

### **1. “NAS OUTRAS, NUNCA TEVE ESSE NEGÓCIO PRA PERGUNTAR COMO É QUE ELE TÁ”: A PERCEPÇÃO DE FAMILIARES ANTE OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO**

Contar histórias... Assim abrimos a escrita dos dados deste estudo. Para além de certo método, é preciso, antes de tudo, situar o leitor o mais próximo possível das narrativas construídas pelos participantes aqui representados. A entrada do(s) pesquisador(es) em campo pressupõe, de antemão, a abertura para as múltiplas afetações que a instituição e seus atores lhe produzirão. A escuta do outro implica ler, também, dado contexto sócio-histórico-cultural. Se recapitularmos o perfil dos pais aqui descritos veremos que, em sua maioria, trata-se de mães que, diante do diagnóstico dos filhos, lançaram mão de seus projetos de vida para assumirem o papel de cuidadoras em tempo integral. Por outro lado, queixaram-se da falta de suporte dos companheiros - quando estes não as abandonam, deixando-as à mercê de uma caminhada solitária. Estudos como o de Alves *et al.* (2023), Constantinidis *et al.* (2018), Fadda e Cury (2019) e Hofzmann *et al.* (2019) corroboram o que foi aqui sinalizado.

A descoberta do autismo em seus filhos produziu profundas modificações na dinâmica familiar e conjugal (ALVES *et al.*, 2023; CONSTANTINIDIS *et al.*, 2018; FADDA; CURY, 2019; HOFZMANN *et al.*, 2019). E não só: fantasias passaram a alimentar e retroalimentar o imaginário parental. Poderá meu filho estudar? Poderá ele aprender? Como ele será visto pelos colegas de classe e por seus professores? Sofrerá preconceito? Essas são perguntas que, de certo modo, fazem parte da peregrinação destes a uma nova realidade instituída e relatada, de igual modo, na literatura sobre o tema (CONSTANTINIDIS *et al.*, 2018; JERUSALINSKY, 2016). No solo da escolarização, a matrícula na escola de alunos público-alvo da Educação Inclusiva é atravessada por dificuldades. Mais ainda: a permanência destes, de saída, não está garantida. Adaptações necessitam ser realizadas, mediadores precisam se fazer presentes e professores, estarem abertos à acolhida. Em termos de percursos, os movimentos não são lineares. A contradição far-se-á presente: nos atos educativos, nos discursos, nas percepções, nas demandas e endereçamentos dados à escola (VASQUES, 2008).

Na narrativa de F5, a lida por parte da escola com seu filho produziu efeitos emocionais difíceis de digerir. Diante de uma crise, este se viu enclausurado, sem um outro que pudesse mediar e sustentar o irrepresentável: *“um dia ia ter Educação Física e não teve porque a turma incomodou... e ele era muito novo, ele não soube lidar. Então me chamaram porque ele tava tocando tudo dentro da sala, ele pegava as cadeiras e jogava de um lado pro outro e ficava andando de um lado pro outro e aí resolveram fechar a sala com ele dentro até eu vim buscar. E eu achei o cúmulo aquilo dali, só que não tinha o laudo dele ainda, porque é... isso aí também é uma péssima né”*. Costura-se, a partir do relato, aquilo que nomeamos enquanto imutabilidade no autismo (MALEVAL, 2017). A estabilidade reside em certa harmonia na rotina, gerando efeitos apaziguadores para o sujeito autista, situação que parece não ter ocorrido. Estaria a escola anterior alertada de tal fato?

Para Ferreira e Vorcaro (2019) e Maleval (2017), a previsibilidade se constitui enquanto elemento organizador para o sujeito autista, visto que as dificuldades dele em lidar com o mundo em movimento e instável produz o sentimento de aniquilamento/despedaçamento de si mesmo. Situação parecida ocorre quando, diante da retirada abrupta de um objeto de afeição, sentido pela criança/adolescente como uma extensão de seu próprio corpo, esta é tomada como uma violência, perturbando e desorganizando subjetivamente o sujeito. Reside aí o que chamamos de crise (CATÃO, 2015; FERREIRA; VORCARO, 2019; SANTOS *et al.*, 2020). Na situação acima, a ausência de uma figura que pudesse intermediar a crise com o laço social gerou, como resposta, a desestabilização do aluno, resultando, por sua vez, em sua saída da classe escolar (VASQUES, 2008).

Situação semelhante foi constatada por F4. Diante das dificuldades encontradas para a permanência do filho na escola, ela era chamada a comparecer na escola, em curtos intervalos de tempo, na intenção de encaminhá-lo para casa. Frente aos impasses vividos, a professora, por sua vez, orientou que o aluno não mais frequentasse o espaço educativo: *“[...] ela falou bem assim para mim: ‘ó, não precisa trazer teu filho se tu não quiser’. Com todas as palavras! ‘Que ele não vai ganhar falta’. Daí eu olhei pra ela: ‘tá, não vou trazer meu filho mais, o que que ele vai aprender?’ Não vai aprender nada”*.

Para F7, foi somente após algum tempo que percebeu que a recusa da diretora se tratava, portanto, de exclusão social. Não queriam sua filha lá. Não havia lugar para a diferença. Assim diz: *“Ah, não sei se foi a diretora daquela escola, falou pra ela que não era interessante manter a Sofia na vaga. A Sofia usava fralda, ela ia ter que tomar medicação no meio do horário de*

*aula que estaria lá, né. Teria que vim trazer ou elas darem. Então, ela falou pra mim que não era interessante manter a Sofia. E naquele tempo como a Sofia ainda usava fralda e eu tinha medo porque ela não caminhava muito bem e que eles..., mas hoje em dia eu acho que ela excluiu a Sofia da... da escola, né. Não foi inclusão, ela excluiu...*

A partir do relatado, podemos conjecturar para os desafios, ainda presentes, ante a acolhida de crianças e adolescentes que, até então, vivenciam impasses em sua constituição subjetiva. A ideia de certa formação *a priori* não garante a certeza de um saber lidar com a diferença, visto que, ao adentrar a escola, o aluno precisa ser reconhecido e conhecido pelos seus pares e professores. As cenas de exclusão narradas situam uma problematização que, nos tempos atuais, vem ganhando cena: o do capacitismo estrutural. Entende-se, por capacitismo, nas palavras de Di Marco (2020), as reiteradas ações e atitudes de normatizar corpos *defiças* ao *status quo* social. Ou seja, a diferença, seja no corpo ou nos processos cognitivo-emocionais, é tomada enquanto desvio a ser corrigido. Concepção esta que se assemelha a certas práticas terapêuticas que carregam em seu bojo certo adestramento do sujeito, obliterando, de alguma forma, a subjetividade ali presente. Subjetividade esta que porta algo de singular, inescapável aos cânones científicos (BERNARDINO, 2007).

As tentativas de normatizar e equacionar comportamentos/emoções a dada convenção dita normal – servindo, por extensão, aos mandatos de uma lógica neoliberal e racionalizadora de domesticação de corpos produtivos –, lança sujeitos com deficiência a uma série de micro violências que atingem diferentes áreas de sua vida (MORAES; PERRONE, 2018). Em outras experiências, pais relataram as mobilizações emocionais sentidas ante os discursos que minimizam a capacidade de seus filhos, bem como, a sua permanência na escola – e, por consequência, sua própria existência. Marcado pelo estigma, era considerado como “*bomba relógio*” (F1 e F2). Segundo o casal, foi somente com a mudança de escola que certo acolhimento foi possível: “*nas outras, nunca teve esse negócio pra perguntar como é que ele tá. Como é que ela tá, né. Eles não se importam com isso, eles se importam de ver o teu filho como autista e deu*”.

Supor no sujeito uma potencialidade e um saber, quando de um não impasse no curso de seu desenvolvimento, parece, de saída, estar facilitado. Contudo, diante das conformações e enquadres clínico-escolares, não raramente o autista se vê impelido a ser visto enquanto não possuidor de um saber quando, em tese, o que está em jogo diz respeito a sua posição particularizável na linguagem. Não é porque não falam ou não respondem aos desmandos do



outro que não aprendem. Aprendem a seu modo. A isso, Jerusalinsky (2015) é capital: o sujeito, frente aos imperativos da inclusão, precisa solidificar bases reais para o seu desenvolvimento. Segundo o autor:

Ainda que existam leis que obrigam a colocar uma criança dentro da escola, independentemente de sua condição, se a pergunta que se formula ao professor fica capturada pelo imperativo de adquirir determinados conhecimentos de alta complexidade lógica, como sendo o único valor fático para esse sujeito, a inclusão será falsa embora moderem a exigência curricular, e coloquem a criança a pintar quadrinhos ou a tratem com simpatia. O que se precisa para uma verdadeira inclusão é descobrir para cada um, um papel social no qual ele seja competente e que, por sua vez, seja compatível com a sua inteligência (ou seja, com o código que é capaz de manejar), e com a sua posição subjetiva (JERUSALINSKY, 2015, p. 271).

Logo, o relatado pelo familiar denota a estigmatização frente ao autismo: este deixa de ser aluno para ser o aluno de inclusão. Como bem denota Voltolini (2017), é comum que o aluno incluído seja sempre aquele que apresenta algo da ordem de uma psicopatologia do campo cognitivo-intelectual. Estigmatização que largamente atravessa os discursos médico-pedagógicos que, infiltrados na cena escolar, produzem efeitos contraproducentes à escolarização. Segundo a literatura (CONTE; HABOVSKI, 2021), isso fica explícito quando, diante de dado conteúdo, o aluno se vê apartado desta relação, realizando atividades que em nada dialogam com aquilo que está sendo visto em sala de aula.

Depreendemos, a partir do exposto, os processos subjacentes à in/exclusão de tais alunos do convívio social, mobilizando nos familiares – e por extensão, nos alunos – sentimentos de não acolhimento e pertencimento a uma comunidade. No tópico a seguir, exploraremos as nuances da escola-família, demarcando os discursos mobilizados pelos pais ante a assistência ou não da escola no desenvolvimento de seus filhos.

## **2. “ELE TEM EVOLUÍDO BASTANTE”: O OLHAR DOS FAMILIARES PARA A ESCOLA**

O espaço escolar, mesmo diante dos desafios, não se limita ao apontamento das dificuldades enfrentadas nos processos de inclusão. Nesse sentido, apresentaremos algumas falas com o intuito de transcrever a narrativa dos pais sobre as potencialidades e desafios observados no contexto educativo.

Segundo o relato de F7, parte importante das práticas de socialização perpassa uma recepção positiva vinda dos pares (colegas) dentro da sala de aula. Surge a dúvida, então, se

esse aspecto se trata de um movimento de maior extensão proporcionado pela escola e executado por seus agentes ou uma ação coletiva espontânea, incentivada (e/ou aderida) pela estrutura institucional.

*Eu acho que desde quando ela começou a estudar aqui pra ela foi muito positivo, até na parte de conviver com outras pessoas, que era muito difícil. Então, os colegas dela todos querem ajudar ela, então ela nessa parte assim, ela já se envolveu bastante. Que ela não conseguia ficar assim num tumulto de gente e ela já tá conseguindo ficar bem, então para ela foi muito bom... [inaudível]... então para ela foi muito bom.*

A melhora na capacidade de socialização também foi constatada no relato de F1 e F2, a partir da percepção de aprendizado pelo filho sobre as formas de comunicação com os colegas:

*Ele tem evoluído bastante. Aprendeu a ler... aprendeu a se comunicar com as... outras crianças também né, pouco, mas pra o jeito dele, né.*

Para além da mudança comportamental, refletida nas interações sociais, outro aspecto identificado na fala do casal e corroborado por F6 adiciona que a receptividade percebida na nova escola facilita, mesmo que de modo inicial, o processo de aprendizagem. O avanço é observado em contraponto a cenários anteriores, no qual o filho apresentava dificuldades substanciais no domínio de atividades como leitura e escrita.

*Mudou que ele... ele tá menos, antes ele era muito, como é que se diz, era muito agressivo. Agora tá mais tranquilo, mais quietinho. Ele tem preguiça só, de aprender. Mas o resto assim, mudou bastante. Ele aprendeu a juntar umas palavrinhas e lê as palavrinhas, coisa que em casa ele não sabia nem ajuntar e nem lê. Hoje tu pega uma pastinha que ele tem dentro um monte... de folhas de ofício que a professora deu pra ele, de apoio das palavrinhas... ele lê todinha aquelas palavrinha, ele tá juntando letrinha por letrinha e tá fazendo as coisa que ele não fazia na outra escola.*

Nas disputas por sentidos, a norma parece prevalecer no trabalho com crianças e adolescentes que atravessam dificuldades na aprendizagem. Que métricas, teorias e técnicas são balizas ante ao trabalho pedagógico? Para além de certo fazer, há algo, constatado pelos familiares, acerca do encontro com os outros que compõem o território escolar: a possibilidade de fazer frente a uma nova realidade e a novas relações.

Na literatura, muito se fala sobre a função do Outro para a constituição de um si mesmo. Os grunhidos, trejeitos, maneirismos, solilóquios passam a ser lidos e reconhecidos desde outra posição: como endereçamento, o sujeito denuncia sua presença, demandando algo, seja da ordem que for. É no espaço escolar que a criança poderá aceder aos regramentos sociais,

instaurando tempos-espacos subjetivos que colocam em jogo as regras sociais e seus limites (BERNARDINO, 2007; JERUSALINSKY, 2015; JERUSALINSKY, 2016; MALEVAL, 2017; PEREIRA, 2012). A circulaçao por outros lugares diferentes daquela oportunizada pela famlia favorece o desenvolvimento do sujeito, potencializando a saıda de certo enclausuramento que, historicamente, tem sido a prtica das propostas de inclusao (SILVA *et al.*, 2015).

Contudo, como exposto por F3, a mudançaa de ambiente tambem pode produzir regressoes no desenvolvimento, impactando sobremaneira o curso de aprendizagem antes conquistado. Ela verbalizou acerca de uma desorganizaçao frente as competencias e habilidades antes adquiridas: [...] *ele comecou a fazer silabas, ela puxava bem ele, e ele fazia silabas e comecou a desenvolver sabe, ate ler ela tava ensinando a ler. So que depois que ele veio para ca, ele decaiu.* Aqui, destaca-se que a provavel regressao no desenvolvimento pode estar atrelada a mudançaa de ambiente escolar.

Diante da percepçao de que a escola nao possui, atualmente, ferramentas suficientes para suprir as necessidades dos alunos com o diagnostico, algumas vezes sequer oferecendo aos estudantes e familiares um acolhimento inicial, os pais buscam, por conta propria, formas de auxiliar os filhos em sala de aula. Recorrem a diferentes fontes de conhecimento em busca de suporte para compor o manejo.

Uma das alternativas mais comuns, dentre as possibilidades encontradas, e a pesquisa pela *internet*<sup>8</sup>, como podemos observar na fala de F4: *Pesquisa, assim, eu vou tentando. Nesses dias assim eu vi no... na internet que uma mae postou que meu filho era assim, assim, assado com esse remedio. Ate fui olhar, mas nao comprei claro. Nao posso comprar nada sem argumentar com a doutora.* O espaco de discussao proposto pelo ambiente on-line coloca em contato diferentes perspectivas sobre o autismo e, na mesma medida que elucida duvidas comuns, a maioria dos pais tambem se veem convocados a formular novos e velhos questionamentos, inclusive sobre o proprio diagnostico, como denota o comentario de F6: *Ah, eu li muito esse negocio de autismo. De vez em quando eu fico pensando "sera que meu filho e autista mesmo?". Porque ele faz umas coisas muito diferentes. Ele nao e que nem aqueles autistas que fica mexendo o tempo todo, ele e diferente.*

<sup>8</sup> Dado os limites impostos a construcao deste artigo, a dimensao discursiva dos meios de comunicacao em torno do autismo sera abordada em outro escrito, dos mesmos autores.

Diante das inúmeras considerações expostas nos canais de comunicação (destaca-se aqui o papel das redes sociais como *Instagram* e *Facebook*), fica direcionada aos pais a complexa tarefa de discernir quais informações de fato merecem algum tipo de aprofundamento, em detrimento daquelas que melhor se encaixam nas definições de senso comum e/ou *fake News* (ALVES *et al.*, 2023), fato que fica evidenciado no discurso de F5:

*Na internet eu nunca busquei muita coisa pra ser sincero, porque é meio terra de ninguém... entendeu? Na minha opinião então, sempre vai te muita coisa boa, tem muita coisa ruim, eu acho que eu não tenho esse feeling pra saber o que é certo, o que é errado, prefiro ir direto nos profissionais, aí quando eu tô com dúvidas eu procuro a escola, vou no CAPS, procuro psicólogo sabe, aí que que eu posso fazer, como é que eu posso agir e... [...] na... na creche também, sempre tive boas orientações sabe...*

Para encontrar uma diretriz orientativa mais adequada, o familiar refere, neste trecho, sobre o contato cotidiano com profissionais especializados em políticas públicas de inclusão, tanto nos campos da saúde quanto da educação. Situa-se, portanto, a incisiva entrada do saber do Mestre, desde o lugar do profissional, ditado por discursos cerebralistas e neurocientíficos que, de um modo ou outro, acabam desautorizando o saber dos pais e, por consequência, daqueles que se ocupam da educação de ditas crianças e adolescentes (BERNARDINO, 2007; BRITO, 2015; JERUSALINSKY, 2015; ORTEGA, 2008). Supõem neste um “o que fazer com meu filho?”, supondo verdades universais e estandardizadas. Entretanto, é a partir desse movimento de busca por orientações mais fidedignas que se estabelece a aproximação entre os pais e os profissionais de inclusão. É o caso dos grupos informativos para pais de crianças com autismos que, no respectivo município alvo do estudo, se dá em um Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista (CERTEA). Sobre a participação nas atividades F7 verbaliza:

*É bom porque cada um... a gente aprende um pouquinho com eles, né. Às vezes, a gente tem uma dúvida e eles também declaram o que tão passando e, às vezes, a gente desabafa um pouco o momento que a gente tá passando e isso ajuda, também, pra gente tanto se aliviar como aliviar a outra pessoa, conversar, desabafar.*

Nesse recorte, o grupo assume um papel importante enquanto espaço de circulação da palavra frente aos desafios enfrentados pelos familiares, que encontram nos pares aspectos identificatórios permitindo, assim, uma espécie de legitimação do contexto vivenciado. F7 versa sobre o viés terapêutico promovido, de modo indireto, pelo grupo através da troca de experiências. Apesar dos benefícios percebidos nessa atividade, em alguns casos, os pais

também sinalizam para o fato de que as especificidades percebidas em cada caso de autismo dificultam o processo de compartilhamento das experiências, como fica evidenciado no comentário de F5: “*Aí é complicado, né pra sentar lá e conversar, eu sei o que que eles vão falar, a mãe do colega, ela vai falar... eu sei o que meu filho tem, cada um, cada autismo é meio diferente, né*”.

Denota-se, a partir do relato acima, certa ambiguidade em relação ao que é recorrentemente tratado na literatura, em que se situa o grupo que promove certo lugar de identidade e pertença, favorecendo trocas significativas entre aqueles que, em algum ponto, parecem vivenciar tal e qual realidade (CONSTANTIDINIS *et al.*, 2018; FADDA; CURY, 2019). Contudo, aponta-se, também, para a fragilidade formativa de profissionais de saúde para acolherem os pais, o que pode acabar contribuindo – ou não – para a adesão e permanência desses no espaço coletivo (HOFZMANN *et al.*, 2019).

Entende-se que as falas, aqui relatadas, compõem uma parte do processo de assimilação do diagnóstico por parte dos pais, desenhando os itinerários (im)possíveis aos seus filhos, seja perante a relação com a escola, seja perante o mundo – de modo positivo ou negativo. Deve-se ponderar o fato de que a busca por informações pode auxiliar, direta ou indiretamente, os familiares no processo de amenização das angústias suscitadas frente ao diagnóstico e/ou, como bem situado por Jerusalinsky (2015), produzir efeitos iatrogênicos. Contudo, de início, não está garantida. É um processo que se constrói e se reconstrói durante o percurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos por intenção, neste artigo, investigar as percepções dos pais sobre a inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola regular de ensino em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Os achados apontaram para vivências emocionais profundas, onde o diagnóstico reposicionou o olhar destes perante o desenvolvimento dos filhos. Apesar das cenas de exclusão e preconceito relatadas, a escola, pela lente dos familiares, também foi vista como *locus* de crescimento e abertura para as interações sociais e aquisição de aprendizagens, por mínimas que fossem. Torna-se importante destituir o lugar da escola como espaço dedicado somente a uma aprendizagem formal, transformando-a em local comunitário e de transição, onde diferentes discursos e encontros podem se produzir. Implicar e responsabilizar os pais a participarem da vida escolar dos alunos constitui-se, para os profissionais da educação, tarefa árdua e diária. Contudo, como vislumbrado nesta pesquisa, os



pais se mostraram parceiros nessa empreitada, incentivando e auxiliando os professores no entendimento de seus alunos.

Entende-se que as políticas públicas de inclusão são transversais às áreas de Educação e Saúde. Entretanto, sabemos que o diálogo, por vezes, fica truncado. Não raro, os pais acabam sendo culpabilizados pelos impasses vivenciados por seus filhos gerando, como consequência, o abandono precoce ao tratamento e à escolarização. Assim, a escola precisa se colocar enquanto parceira nesse cuidado, oportunizando diálogo e acolhimento àqueles que, diante das insígnias da vida, atravessam as mazelas do preconceito e da desinformação. Apesar de muito se falar sobre o autismo – em termos de publicações científicas, bem como, do aumento de representatividade deste grupo em filmes, séries, livros etc. –, este é rodeado por tabus e por sensacionalismo. Disputas de poder que operam no cerne da produção de um comum universalizante, onde a heterogeneidade não tem lugar e vez.

Dentre os limites deste estudo, está o fato de os atores aqui entrevistados fazerem parte de uma dada realidade social, não sendo possível generalizações para outros extratos sociais; ressalta-se, também, o pequeno número de participantes, visto que, devido às coletas terem sido realizadas em final de ano letivo, dificultaram a adesão. Como encaminhamentos, reforça-se a necessidade de realizar outros estudos que possam focalizar a relação família-escola nos processos de inclusão, abrangendo maior número de entrevistados, com classes socioeconômicas melhor diversificadas e tomando como objeto de análise diferentes escolas, visando uma análise abrangente, sistêmica e comparativa. A formação coletiva dos trabalhadores da inclusão – auxiliares de serviços gerais, diretores, equipe pedagógica, equipe assistencial, educadores etc. – também se mostra necessária, dadas as lacunas narradas no estudo, que sinalizam para práticas discriminatórias e segregacionistas em operação por parte de profissionais que, em tese, deveriam zelar pela proteção e permanência da criança e do adolescente na escola.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Silvana Ferreira de Sousa; VIVIAN, Aline Groff; HIRDES, Alice. Impactos da pandemia COVID-19 na saúde de cuidadoras de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. In: **Preprints SciELO**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3269>. Acesso em: 09 set. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Transtorno do Espectro Autista. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. p. 56-68.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. **As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Estratégicas. Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf). Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Ministério da Saúde, 2015.

BRITO, Mariana Pires. **Educação-Especial entre o clínico e o escolar: em busca da terceira margem**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015).

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, n. 33, e142079, 2017.

CATÃO, Inês. A linguagem como mistério não revelado: voz e identificação nos autismos. In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.), **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 64-75.

CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid; SILVA, Laila Cristina da; RIBEIRO, Maria Cristina Cardoso. “Todo mundo quer ter um filho perfeito”: vivências de mães de crianças com autismo. **Psico-USF**, v. 23, n. 1, p. 47-58, jan./mar. 2018.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, 2021.

DEWES, João Oswaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling**: uma descrição dos métodos. 2013. 53 f. Monografia (Bacharelado em Estatística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DI MARCO, Vitor. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.

FADDA, Gisela Moutta; CURY, Vera Engler. A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, n. esp. e35nspe2, 2019.

FERREIRA, Tânia; Vorcaro, Ângela. (2019). **O tratamento psicanalítico de crianças autistas**: Diálogo com múltiplas experiências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREUD, Sigmund (1912). A dinâmica da transferência. In:\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. XII, p. 19-119. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. XXXX.

FREUD, Sigmund. (1914). Sobre o Narcisismo: uma introdução. In:\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 77-113.

HOFZMANN, Rafaela da Rosa; PERONDI, Márcia; MENEGAZ, Jouhanna; LOPES, Soraia Geraldo Rozza; BORGES, Dayanne da Silva. Experiência dos familiares no convívio de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Enfermagem em Foco**, v. 10, n. 2, p. 64-69, 2019.

JERUSALINSKY, Alfredo. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 252-275.

KROEFF, Renata Fisher da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

MAPELLI, Lina Domenica; BARBIERI, Mayara Caroline; CASTRO, Gabriela Van Der Zwaan Broekman; BONELLI, Maria Aparecida; WERNET, Monika; DUPAS, Giselle. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 4, p. 1-9, 2018.

MAXQDA. **Guia de Introdução**. Berlim: VERBI Software. Consult. Sozialforschung, 2021.  
ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PEREIRA, Caciana Linhares. **Psicoses na infância e escolarização: uma pesquisa colaborativa na rede regular de ensino**. 2012. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SANTOS, Ambrozina Aparecida Del’Isola; RIOS, Arlinda Gonçalves; ALMEIDA, Fabiane Cristina Rodrigues de; ARANTES, Fátima Maria de Araújo; RODRIGUES, Ferdinan Fernandes; ARANTES, Leonora Paz Gehres; ARANTES, Luís Eduardo Araujo; OLIVEIRA, Maria Gírlene de; SANTANA, Denise. O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Revista Liberum Accessum**, v. 2, n. 2, 2020.

SANTOS, Augusto Ventura. Etnografia é observação participante? Trabalhando com um método constitutivamente heterodoxo. **Ponto Urbe**, v. 28, 2021.

SEGEREN, Leticia; FRANÇOZO, Maria de Fátima de Campos. As vivências de mães de jovens autistas. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 1, p. 39-46, jan./mar. 2014.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; MELLO, Magda Medianeira; SILVA, Thomas Josué. Reflexões sobre os impasses do diagnóstico psicológico de uma criança na clínica e na escola. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 20, n. 2., p. 151-166, jul./dez. 2015.

SILVA, Wilian Gomes da; MODESTI, Simone Regina Sandri. Implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico com crianças autistas: sentidos e significados no fazer docente. **Barbarói**, n. 58, p. 122-140, jan./jun. 2021.

SILVA, Wilian Gomes da; VIVIAN, Aline Groff ; VIEIRA, André Guirland. “*A inclusão ainda é bastante delicada*”: percepções dos professores acerca de inclusão de crianças e adolescentes com autismos. **Revista Textura**. No prelo.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Rose. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 81-91, jan./mar. 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise na educação inclusiva**. [São Paulo], 2017. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SC2ddDWzNo>. Acesso em: 28 ago. 2023.